
Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité

The notions of competence and key competences: clarification of a theoretical model based on the analysis of activity (Competences and the analysis of activity)

Jean-Claude Coulet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/2745>

DOI : 10.4000/activites.2745

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités

Référence électronique

Jean-Claude Coulet, « Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité », *Activités* [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 13 avril 2016, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/activites/2745> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.2745>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.



Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les notions de compétence et de compétences clés : l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité

The notions of competence and key competences: clarification of a theoretical model based on the analysis of activity (Competences and the analysis of activity)

Jean-Claude Coulet

NOTE DE L'ÉDITEUR

Article soumis le 27 octobre 2014, accepté le 8 février 2016

Introduction

- ¹ Bien que le terme compétence leur soit commun, rares sont les travaux qui abordent, dans un même cadre, les notions de : compétence, de compétences de base, compétences clés, compétences transversales et compétences collectives. Cet état de fait tient, sans doute, à des préoccupations très différentes, selon que l'on se place dans le monde du travail, celui de la formation professionnelle ou celui de la formation initiale. Il nous semble néanmoins utile d'aller au-delà de ces clivages¹. Le but de cet article² est donc, avant tout, de présenter une revue de la littérature, aussi large que possible, portant sur ces différentes notions, afin d'en montrer les principales limites, notamment quant à leurs définitions et quant à la description des processus qui sous-tendent la mobilisation et la construction de ces compétences. Toutefois, à travers cet article on vise également à évoquer un modèle des compétences individuelles et collectives (Coulet, 2011) qui, inscrit

dans le cadre des théories de l'activité, offre précisément une telle description. Il s'agira, en outre, d'en préciser quelques apports pratiques, notamment concernant l'élaboration de référentiels compétences et les pratiques d'évaluation des compétences.

1. Les enjeux sociétaux de la notion de compétence

- 2 Au cours des dernières décennies, la notion de compétence s'est imposée comme centrale dans un grand nombre de pratiques sociales. En lien, fonctionnels ou circonstanciels, avec les mutations ou évolutions qui se sont produites dans les organisations (Oiry 2005 ; Oiry, & Iribarne, 2001 ; Paradeise & Lichtenberger, 2001 ; Zarifian, 2001), elle a diffusé jusqu'à l'école *via*, notamment, la formation des adultes et la formation professionnelle (Ropé & Tanguy, 1995).
- 3 Au sein des organisations, elle a assez radicalement changé le rapport aux qualifications professionnelles en plaçant les salariés en situation de responsabilité (Lichtenberger, 1999) quant à leur employabilité, sur la base des compétences qu'ils ont à acquérir, entretenir, améliorer, diversifier... (Stroobants, 1998 ; Tallard, 2001). La pratique du bilan de compétences, mis en place en France par la loi (cf. Loi 91-1405 du 31 décembre 1991) au début des années 1990, s'inscrit dans cette logique, tant dans une perspective d'accès ou de retour à l'emploi que de mobilité professionnelle ou de gestion de carrière (Gaudron, & Croity-Belz, 2005). De même, la Validation des Acquis de l'Expérience (instaurée par la loi 2002-73 du 17 janvier 2002.) vise à promouvoir des compétences individuelles, cette fois en termes de diplômes, pour favoriser le parcours professionnel de personnes également censées être responsables de leurs choix.
- 4 Dans le champ de l'éducation et de la formation (Carette, 2007 ; Crahay, 2006 ; Jonnaert, 2006 ; Perrenoud, 1999), la notion de compétence est devenue tout aussi cruciale : qu'il s'agisse de la définition des objectifs pédagogiques, de l'élaboration des programmes, de l'évaluation des élèves ou, encore, de la professionnalisation des enseignants.
- 5 Par ailleurs, l'impact de la notion de qualité dans les politiques d'éducation et de formation (Behrens, 2011 ; Meunier, 2005 ; Normand, 2005), a poussé à l'évaluation de la réussite scolaire des élèves et conduit, dès les années soixante, à la mise en place d'enquêtes internationales portant sur les matières principales et les compétences de base : depuis l'initiative de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement.), puis de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), dans le cadre des enquêtes PISA (Program for International Student Assessment), lancées en 1997, jusqu'aux actuelles évaluations de l'International Study Center, avec les TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) et PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Parallèlement, l'approche par compétences (Boutin, 2004 ; de Ketele, & Gerard, 2005 ; Monchatre, 2008, Chauvigné, & Coulet, 2010 ; Perrenoud, 1998) constitue une référence pour la définition des objectifs et des curricula. Quant au livre blanc sur l'éducation et la formation, publié en 1996 par la Commission européenne, il « *est l'un des premiers documents qui, dans ses premiers objectifs pour une société de l'apprentissage, propose la création d'un processus européen permettant de confronter et de diffuser largement les définitions des "compétences clés" et de trouver les meilleurs moyens de les acquérir, de les évaluer et de les certifier* » Meunier (2005, p. 16). Comme on peut le voir à la lumière de cette citation, au-delà des objectifs et des curricula, on insiste également sur les moyens de développer ces compétences clés. Dès

lors, de nombreuses initiatives ont vu le jour, affichant clairement un tel objectif, au-delà même de la formation initiale (cf., par exemple, la recommandation du Parlement européen et du Conseil n° 2006/962/CE du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie et, pour la France, la circulaire DGEFP n° 2008/01 du 3 janvier 2008 ; la loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie qui modifie le code du travail en ses articles L.6111-1 et L.6111-2 ; la circulaire DGEFP n° 2008/01 du 3 janvier 2008, relative à la politique d'intervention du ministère chargé de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle ; etc.).

- 6 D'un point de vue très général, cette fois, et au-delà des spécificités géographiques et historiques des orientations prises par les politiques éducatives, il est évident que l'évolution des sociétés humaines, au sens large (qui accroissent toujours plus rapidement leur capital de savoirs et d'outils au service de leurs activités), se trouvent confrontée à une exigence globale extrêmement forte : les individus, qui composent ces sociétés, doivent intégrer ces changements, à la fois pour y trouver les moyens de leur propre existence et pour contribuer efficacement à leur développement.
- 7 Dans ce contexte, les notions de compétence, de compétences de base et/ou³ de compétences clés s'avèrent particulièrement précieuses pour relever ce défi. Encore faut-il, pour cela, être en mesure de ne pas céder à l'illusion consistant à croire que ces notions nous sont si familières qu'on peut en rester aux représentations intuitives qu'on en a. Comme on va le voir, l'examen de la littérature académique, qui leur est consacrée, nous le confirme amplement.

2. La notion de compétence

- 8 La notion de compétence est aujourd'hui très largement utilisée. On l'évoque, aussi bien dans le cadre de nos activités quotidiennes ordinaires (dessiner, faire du vélo, conduire une voiture...) que dans les situations professionnelles quand, par exemple, on définit : celles qui sont requises pour tenir un poste de travail (cf. les référentiels), celles qu'on évalue dans la gestion des emplois et des carrières ou bien encore, celles qui font la différence jusqu'à être « stratégiques » ou « critiques » au sein d'une organisation (Pastré, 1999 ; Sanchez, 2004). En outre, la littérature consacrée aux compétences s'avère particulièrement riche, comme le souligne, par exemple, Koebel (2006, p. 54) lorsqu'il précise que : « *le catalogue de l'Institut de l'Information Scientifique et Technique (INIST), organe du CNRS qui a pour mission de collecter, traiter et diffuser les résultats de la recherche scientifique, recense, entre 1990 et 2002, 2726 articles comportant le mot compétence dans le titre (les plus forts scores étant atteints entre 1998 et 2002 avec 250 à plus de 300 articles par an)* ». Il n'est donc pas étonnant de constater que de très nombreuses définitions de la compétence ont été avancées, ont diffusé au sein de diverses disciplines (sciences de gestion, sociologie, sciences de l'éducation, psychologie, ergonomie, didactique...) et ont inspiré de multiples changements dans les pratiques professionnelles⁴ (élaboration de référentiels de compétences, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, recrutement et évaluation des personnels, identification de compétences clés et gestion stratégique, etc.).
- 9 Cependant, au-delà de la pluralité des définitions et de quelques consensus qui les traversent, ce sont bien des conceptions fondamentalement divergentes que nous offre cette abondante littérature avec, en filigrane, la présence d'une question centrale sans réelle réponse : quels sont les modèles susceptibles de rendre compte, sur le plan intra-

individuel et collectif, des processus en jeu dans l'expression et l'élaboration des compétences ?

- 10 D'un point de vue historique, Oiry (2005) nous rappelle que les psychologues ont été les premiers à utiliser le concept de compétence, lorsqu'ils tentaient (White, 1959) de repérer les caractéristiques des sujets influençant la performance au travail⁵. Toutefois, lorsqu'il synthétise les travaux réalisés depuis et en posant la compétence comme : « *individuelle, hétérogène, contextualisée, dynamique et scientifique* » (Oiry, 2005, p. 22), il révèle qu'en général la prise en compte des processus exprimant la compétence reste, pour le moins, largement métaphorique. Les précisions qui suivent (Oiry, 2005, p. 22) pour rendre compte de l'utilisation de la notion de compétence en GRH le confirment clairement : « *la compétence est une caractéristique de l'individu. "Elle permet de centrer l'intérêt sur la personne indépendamment du contexte organisationnel."* (Parlier, 1994, p. 96) ; *la compétence est hétérogène. Elle agrège des savoir-faire techniques et des "comportements", des "attitudes", un "savoir-être", etc.* (Bellier, 1999a) ; *la compétence est contextualisée. Elle est "indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste"* (Le Boterf, 1994, p. 57) ; *la compétence est dynamique. Elle "reconstruit de manière dynamique les différents éléments qui la constituent (savoirs, savoir-faire pratiques, raisonnement)"* (Parlier, 1994, p. 100) ».

2.1. Définitions et conceptions sous-jacentes

- 11 Même si certains auteurs (Dietrich, 2002 ; Lichtenberger, 2003 ; Livian, 2002) avancent que les ambiguïtés qui entourent les définitions et conceptions de la compétence peuvent favoriser sa diffusion et son adoption par un ensemble d'acteurs ayant pourtant des conceptions radicalement distinctes (sinon opposées), d'autres se sont efforcés d'en cerner les principaux enjeux (Koebel, 2006 ; Pastré, 1999 ; Zarifian, 2000) et de préciser certaines lignes de partage relatives aux définitions et/ou conceptions de la compétence (Aubret, Gilbert, & Pigeyre, 1993 ; Bellier, 1999b ; Gilbert, 2006 ; Koeppen, Hartig, Klieme, & Leutner, 2008 ; Leplat, 2000 ; Lichtenberger, 2003 ; Pastré, 1999).

2.1.1. Approches cognitive et/ou sociale

- 12 Une première ligne de partage peut être tracée entre des définitions privilégiant la dimension cognitive ou encore technique de la compétence (Bourdieu, 1989, cité par Koebel, 2006) et celles qui insistent sur sa dimension sociale, voire affective et motivationnelle (Cahour, 2006 ; Letor, 2006). Ainsi, par exemple, de Montmollin (1984, p. 122) se situe plutôt du côté d'une approche cognitive lorsqu'il définit la compétence comme un « *ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau* ». En revanche, en posant que « *définir et reconnaître la compétence d'un salarié ne résultent pas d'un choix définitif ni d'une évidence ; c'est le résultat, fragile et dynamique, d'une négociation invisible entre des acteurs variables et à des niveaux différents* », Defélix (2005, p. 8) insiste plutôt sur l'aspect social de la compétence. Évidemment, on trouve d'autres définitions qui ménagent (ou peuvent ménager) la prise en compte simultanée de ces deux pôles opposés. Il en est ainsi, par exemple, de la définition proposée par Bellier (1999b, p. 226) : « *la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée* », dès lors qu'on considère que : « *la mobilisation de capacités de manière intégrée* » renvoie aux aspects cognitifs et que le « *contexte particulier* » renvoie, entre autres, à des aspects

sociaux de différents niveaux de généralité. En outre, à travers l'expression : « *de manière satisfaisante* » la définition de Bellier soulève l'existence d'un autre clivage, rarement discuté dans la littérature, mais, néanmoins, très important.

2.1.2. Définitions évaluatives ou neutres

- 13 Comme en témoignent les exemples suivants, de nombreux auteurs incluent une évaluation de la performance dans la définition même de la compétence qu'ils proposent. Ainsi, par exemple, De Landsheere (1988, cité par Aubret et al., 1993, p. 32) pose-t-elle la compétence comme une : « *capacité d'accomplir une tâche de façon satisfaisante* ». De leur côté, Michel et Ledru (1991, cité par Bellier, 1999b, p. 235) la décrivent comme : « *capacité à résoudre des problèmes de manière efficace dans un contexte donné* ». Avec Beckers (2002, cité par Crahay, 2006, p. 57), la compétence renvoie à la : « *capacité d'un sujet de mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui* ». Pour Roe (2002, p. 195), « *competence is a learned ability to adequately perform a task, duty or role* ». Quant à Koeppen et al. (2008, p. 62), ils la définissent comme : « *context specific cognitive dispositions that are acquired and needed to successfully cope with certain situations or tasks in specific domains* ». Ce type de définitions ne va pas sans poser de problèmes. En effet, cela revient à ne parler de compétence que dans le cas où un jugement social ou une reconnaissance par autrui peut intervenir pour décider si le sujet mérite ou non d'être considéré comme compétent dans sa confrontation à la tâche. En d'autres termes, la compétence serait moins de l'ordre de l'organisation de l'activité du sujet que de l'évaluation sociale qui en est faite, en référence à une norme fonctionnant de façon binaire⁶ (compétent / non-compétent) au regard de la performance. Une telle focalisation sur la performance pour définir la compétence évacue, de fait, la question de la nature de l'organisation de toutes les conduites jugées non satisfaisantes par rapport à cette norme. Doit-on les considérer ou non comme des compétences ? Ne sont-elles pas également des compétences qu'on pourrait reconnaître comme telles si, par exemple, on abaissait le niveau d'exigence déterminé par la norme de référence ? Manifestement, une réponse positive à cette dernière question permet alors de distinguer, tout simplement, différents niveaux ou différents « champs de compétence » (Samurçay & Rabardel, 2004, p. 164-165), dont certains seraient satisfaisants et d'autres non, au regard de la norme retenue ici et maintenant pour les évaluer. Vergnaud (2002, p. 7) partage évidemment cette position lorsqu'il propose des définitions de la compétence en termes comparatifs :

« A est plus compétent que B s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire.

Ou encore A est plus compétent au temps t' qu'au temps t parce qu'il sait faire quelque chose qu'il ne savait pas faire.

A est plus compétent que B, s'il s'y prend d'une meilleure manière. Le comparatif "meilleure" suppose des critères supplémentaires : rapidité, fiabilité, économie, élégance, compatibilité avec la manière de procéder des autres, etc.

À est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permet d'utiliser tantôt une procédure, tantôt une autre, et de s'adapter ainsi plus aisément aux différents cas de figure qui peuvent se présenter.

A est plus compétent s'il sait "se débrouiller" devant une situation nouvelle d'une catégorie jamais rencontrée auparavant ».

- 14 Dans une telle perspective, la compétence est très clairement distincte du jugement évaluatif que l'on peut porter sur elle, en référence à telle ou telle norme ou base de comparaison.

2.1.3. Les fondements philosophiques ou idéologiques des définitions

- 15 À travers et au-delà de toutes les définitions précédemment citées, on voit également poindre un certain nombre d'*a priori* philosophiques ou idéologiques classiques, sous-jacents aux diverses caractérisations des compétences qui foisonnent dans la littérature. Ainsi, certaines d'entre elles sont inspirées par un point de vue innéiste, considérant la compétence comme une disposition naturelle, un ensemble d'aptitudes et autres « talents »⁷, au mieux révélés par l'expérience. Évidemment, outre les justifications d'une certaine division du travail qu'elle peut inspirer⁸, une telle conception vide de son sens tout projet d'aide au développement des compétences.
- 16 D'autres définitions, plutôt influencées par une approche empiriste et behavioriste, tendent, elles, à réduire la compétence à ses manifestations observables et donc à une performance. Dans ce cas, ce sont les processus engendrant cette performance qu'on ignore résolument. La notion de « skill », que privilégie la littérature anglo-saxonne, s'inscrit assez bien dans une conception de ce type.
- 17 Quant aux définitions d'inspiration constructiviste et cognitiviste, il faut bien reconnaître qu'elles restent jusqu'ici, peu explicites sur les processus construits et mobilisés pour produire cette performance.
- 18 Par ailleurs, l'investissement massif de la notion de compétence par les pratiques professionnelles a amplement favorisé l'adoption de certains « modèles »⁹, parce que disponibles et jugés facilement assimilables et utilisables. Incontestablement, le modèle de la compétence, exprimé en termes de « savoirs, savoir-faire et savoir-être » et décliné, en France¹⁰ en termes de « connaissances, capacités et attitudes » dans le socle commun de connaissances et de compétences (Décret du 11 juillet 2006) a été – et continue d'être – très largement utilisé. Il en est de même du modèle, reposant sur l'idée d'une combinatoire de ressources, défendu par Le Boterf qui pose que l'individu :
- « réalise avec compétence des activités en combinant et en mobilisant un double équipement de ressources : des ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités personnelles, expérience...) et des réseaux de ressources de son environnement (réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données...) » (Le Boterf, 1999, p. 28).
- Là encore, l'identification de catégories de conduites ou de ressources se fait au détriment d'une description dynamique des processus en jeu. On peut également souligner que ces processus sont également absents des pratiques d'évaluation des compétences (i.e. le « Fleishman Job Analysis Survey » ou le « Position Analysis Questionnaire ») fondées sur des listes, *a priori*, d'éléments (aptitudes, capacités, traits de personnalité...) dont on cherche à mesurer l'importance qu'ils ont dans l'exercice d'une activité professionnelle donnée (Vrignaud, & Loarer, 2004).
- 19 Certains auteurs (Aubret et al., 1993 ; Bellier, 1999b ; Leplat, 2000) considèrent, aussi, qu'il y a un assez large consensus pour retenir que la compétence représente une capacité d'exécution finalisée, liée à l'action mise en œuvre dans un contexte donné, pour faire face à « une tâche ou une classe de tâches plus ou moins large » (Leplat, 2000, p. 50). Ils notent, en outre, qu'elle suppose une organisation d'éléments divers, notamment des savoirs et savoir-faire, c'est-à-dire des unités construites, coordonnées, intégrées, structurées, hiérarchisées. Néanmoins, l'explicitation de ce que sont ces éléments ou ces unités n'est pas véritablement faite à partir d'une « théorie construite qui expliquerait pourquoi la compétence comprend ces éléments » (Bellier, 1999b, p. 234). Quant à Crahay (2006) qui, lui,

s'attache à dénoncer un certain nombre de dérives possibles dans l'introduction d'une démarche compétence dans les pratiques éducatives, il renchérit en déclarant : « *il serait plus utile de se doter d'un modèle conceptuel que de s'accrocher à un mot* » (p. 105).

2.2. La compétence collective

- 20 Si la majorité des publications traitant de la compétence concerne les compétences individuelles, la compétence collective a, tout de même retenu l'attention d'un certain nombre de chercheurs, notamment dans le domaine de la gestion. Au même titre que les compétences individuelles, les compétences collectives (Krohmer, 2004 ; Retour, 2005 ; Retour, & Krohmer, 2006 ; Charles-Pauvers, & Schieb-Bienfait, 2010) ont donné lieu à de nombreuses investigations, notamment quant à l'organisation du travail. Ces travaux semblent trouver leur origine, de façon assez concomitante, autour de préoccupations relevant du management stratégique, d'une part et de la GRH, d'autre part (Rouby, & Thomas, 2004).

2.2.1. Les définitions

- 21 Comme en ce qui concerne les compétences individuelles, les définitions avancées par les auteurs sont diverses et laissent également dans l'ombre l'explicitation des processus responsables de la mobilisation et de la construction de la compétence collective. Ainsi, par exemple, Dejoux (1998, cité par Retour, 2006, p. 93) en la définissant comme : « *ensemble des compétences individuelles des participants d'un groupe plus une composante indéfinissable, propre au groupe, issue de la synergie et de la dynamique de celui-ci* », laisse dans « l'indéfinissable » ce qui semble être l'essentiel !
- 22 De son côté, lorsque Michaux (2003, cité par Retour, 2006, p. 93), avance qu'« il s'agit de savoirs et savoir-faire tacites (partagés et complémentaires) ou encore d'échanges informels supportés par des solidarités qui participent à la "capacité répétée et reconnue" d'un collectif à se coordonner pour produire un résultat commun ou co-construire des solutions », on voit bien, cette fois, le souci de souligner un certain nombre d'ingrédients nécessaires à la compétence collective : notamment, des références communes (exprimées ici en termes de savoirs et savoir-faire) et un but commun. Cependant, on en reste essentiellement à la description d'une juxtaposition sans justification théorique.
- 23 D'une façon générale d'ailleurs, la littérature tend à décrire la compétence collective comme un ensemble de facteurs, sans véritables statuts théoriques, mais qui sont censés intervenir pour la faire exister : une coopération (harmonieuse ou conflictuelle) de différents individus ou groupes, fondée sur des représentations communes (un « répertoire partagé » selon Wenger (1998), cité par Chanal (2000), à propos des communautés de pratiques), supposant une mémoire (notamment des diverses compétences mobilisables par chacun) ainsi qu'une organisation (donnée, construite ou émergente) des interactions.

2.2.2. Les niveaux de structuration

- 24 On trouve également, dans la littérature consacrée aux compétences collectives, l'idée de différents niveaux de structuration (Genestet, 2004, cité par Retour, 2006 ; Rouby, & Thomas, 2004). Ces auteurs en distinguent trois : le premier (niveau *macro*) relevant,

plutôt, du management stratégique des compétences organisationnelles, les deux derniers restant plus spécifiquement l'apanage de la GRH et concernant d'une part, les compétences collectives déployées par les communautés ou groupes de moindre taille (niveau *meso*) et, d'autre part, les compétences individuelles (niveau *micro*).

- 25 Par ailleurs, la notion d'apprentissage organisationnel est souvent avancée comme nécessairement liée aux compétences du niveau *macro*, qu'il s'agit ainsi de faire évoluer quant aux manières dont s'effectue la réalisation de l'activité et/ou quant aux façons de la concevoir. On reconnaît là les apports d'Argyris et Schön (1996), notamment lorsqu'ils distinguent un apprentissage organisationnel en simple et double boucles¹¹.
- 26 Toutefois, même si toutes ces considérations s'avèrent utiles pour situer ce que recouvre la notion de compétence collective, elles restent essentiellement limitées à des descriptions de différentes dimensions à prendre en compte dans l'exploitation qui peut en être faite.
« D'une manière générale, les travaux démontrent la difficulté d'opérationnalisation du concept de compétence organisationnelle et la nécessité de choisir des items pertinents pour réaliser le repérage et la formalisation des compétences » (Rouby, & Thomas, 2004, p. 56).
- 27 De plus, faute d'un modèle intégrateur, l'articulation entre compétences individuelles et compétences collectives demeure peu explicitée au-delà de la description des niveaux *macro*, *meso* et *micro* précédemment évoqués (Coulet, 2014a).

2.3. La compétence : une notion floue et polysémique, envisagée de façon statique

- 28 Au regard de ce qui précède, on constate que, de fait, la notion de compétence a très largement contribué à renouveler les approches de l'activité humaine et des rapports qu'elle entretient avec l'environnement dans lequel elle se déploie. Pourtant, en y regardant de plus près, un constat s'impose : la compétence est une notion floue, qui a fait l'objet de définitions très hétéroclites, renvoyant à diverses conceptions du développement humain, mais dont les utilisations concrètes, dans les organisations ou à l'école, en ont surtout valorisé une approche « statique » (Coulet, 2011), peu pertinente au regard des objectifs poursuivis (Coulet, 2010).
- 29 En effet, depuis ses premières utilisations à la suite des travaux de White (1959) et dans une autre perspective, s'est imposée l'idée que la compétence serait un ensemble de « savoirs, savoir-faire et savoir-être », décliné dans le champ de l'éducation et de la formation en : « connaissances, aptitudes et attitudes » (Communauté européenne) ou « connaissances, capacités et attitude » en France. Or, de telles définitions, en se focalisant sur l'énumération d'éléments constitutifs (qu'on évite d'ailleurs, en général, de définir précisément !), font de la compétence une substance plutôt qu'un processus. De ce fait, elles n'intègrent, ni des caractéristiques de sa mobilisation en situation (alors même que les auteurs soulignent eux-mêmes l'importance du lien entre compétence et situation), ni les mécanismes de sa construction (alors même que les auteurs insistent sur le fait que la compétence est liée à l'expérience acquise). Ainsi appréhendée, il va de soi que la notion de compétence est loin de fournir un cadre pertinent pour analyser les processus responsables des adaptations de l'individu ou des organisations aux évolutions de leur environnement, pour fournir à l'école un cadre en rupture avec des programmes

focalisés sur des contenus (Coulet, 2010b) ni même, pour rendre compte de l'innovation organisationnelle (qui, nécessairement, renvoie elle aussi à des processus de genèse).

- 30 De plus, il apparaît assez clairement que la notion de compétence, qu'elle soit envisagée sur le plan individuel ou collectif, est au cœur d'un paradoxe. D'une part, avec toutes les initiatives qu'elle a suscitées jusqu'ici, elle constitue une avancée tout à fait essentielle, permettant de donner (ou redonner) à l'activité humaine toute l'importance que, notamment, le taylorisme et l'algorithmique des automates lui ont largement contestée au cours des 19^{ème} et 20^{ème} siècle. D'autre part, en réduisant sa définition à une juxtaposition de savoirs, savoir-faire et savoir-être ou au mieux, à une combinaison de ressources (Le Boterf, 1999), l'extraordinaire énergie mobilisée pour promouvoir une approche « par compétences » de l'activité humaine n'a manifestement pas produit les résultats escomptés. Ainsi, trouve-t-on, sous la plume de Defélix (2010, p. 11) dans la préface d'un ouvrage intitulé « Fragiles compétences », des propos particulièrement clairs sur les déceptions qu'a pu susciter un tel renouvellement des pratiques en entreprise :

« Près de 20 ans après le célèbre accord A Cap 2000, 10 ans après la mobilisation du Medef sur l'«objectif compétences», le sujet pourrait en effet paraître épuisé, relatif à des politiques d'entreprises que certains qualifient de “grande illusion” et pour lesquelles d'autres se demandent même s'il ne faut pas les brûler ! De la gestion des compétences peut-il encore sortir quelque chose de bon ? ».

- 31 Sortir de ce paradoxe passe sans doute par une approche alternative de la compétence, à partir d'un modèle théoriquement fondé, rompant avec des définitions statiques et substantielles, au profit d'une description de la dynamique des processus qui régissent sa mobilisation en situation et sa construction à partir de l'expérience. Il va de soi qu'un tel projet passe nécessairement par les apports de la psychologie et, plus précisément, par les cadres conceptuels développés par les théories de l'activité (cf. point 4).

3. Les notions de compétences de base et compétences clés

- 32 Avec les notions de compétences de base et de compétences clés, ce sont, essentiellement, les problématiques liées à l'éducation et à la formation que l'on vise, même si, comme on le verra, la notion de compétences clés est également utilisée au sein des organisations dans une acception sensiblement différente.

3.1. Quelques points de repère historiques

- 33 L'idée selon laquelle l'institution scolaire a pour mission de rationaliser son activité, à travers la standardisation de ses pratiques, n'est pas neuve. En effet, comme le note Meunier (2005, p. 5) :

« en Angleterre, le terme de standard a été utilisé dans le domaine de l'éducation pour la première fois vers 1860 en relation avec une loi qui prévoyait l'établissement du budget des écoles primaires en fonction de la réussite scolaire ».

Par ailleurs, les États-Unis se sont, eux aussi, engagés très tôt sur cette voie avec, dès le début du 20^{ème} siècle, un engouement pour les « *théories psychologiques et fonctionnalistes, inspirées des tests d'intelligence de Binet et des principes du management scientifique de Taylor* » (Normand, 2005, p. 69).

- 34 Dans cette logique, « les élèves étaient considérés comme des outils de production, astreints à suivre les directives et les routines prescrites par les enseignants, en développant leurs “compétences de base” dans les domaines du “lire, écrire, compter” » et « les administrateurs de l'éducation étaient très attentifs à la productivité et à l'efficacité des écoles, mesurées au regard de leurs résultats scolaires (Callahan, 1962) » (Normand, 2005, p. 69-70). Pour cet auteur, sans véritablement changer ces options de fond, les politiques éducatives des États-Unis ont, par la suite, évolué, notamment sous l'impulsion de différents rapports (par exemple, le « A Nation at Risk », en 1983) soulignant les faiblesses du système scolaire, avec comme principal résultat une intense focalisation sur les évaluations, conduisant en 2001 à l'élaboration d'une loi fédérale (« No Child Left Behind Act ») obligeant tous les états à la fixation de standards et de procédures d'« accountability » (compétences à atteindre dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences au niveau de l'enseignement primaire et secondaire) avec l'objectif que tous les élèves atteignent un certain niveau à l'horizon 2013-2014.
- 35 Dans cette logique et en référence à un objectif économique très clair, l'Union Européenne « s'est aujourd'hui fixé un nouvel objectif stratégique pour la décennie à venir : devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale »¹²). Les États membres sont alors invités à : « adopter un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition » (ibid.). C'est ainsi que, sont définies, en 2006¹³, les « compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » et, la même année, pour la France, « le socle commun de connaissances et de compétences »¹⁴. Bien entendu, cette initiative s'inscrit dans la droite ligne des travaux de l'OCDE qui, dès 2005, posait les compétences clés comme : « les savoirs et savoir-faire indispensables pour participer à la vie de la société » (OCDE, 2005, p. 5), tout en soulignant que : « chaque situation, chaque contexte, chaque objectif peut demander une constellation de compétences clés, dont la spécificité peut varier selon les circonstances » (OCDE, 2005, p. 11). De son côté, Evequoz (2003, p. 16) les définit comme : « un ensemble de capacités que la personne va mettre en œuvre pour faire face à ces exigences et aux contraintes actuelles du travail » [...] « et qui se retrouveront, comme l'a bien montré Le Boterf (1994), autour, à la fois de “savoir-faire relationnels” qui recouvrent l'ensemble des capacités permettant de coopérer efficacement avec autrui (écoute, négociation, travail en groupe, communication, travail en réseau) et de “savoir-faire cognitif” qui correspondent à des opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de décision, à la création ou à l'invention ».

3.2. Les conceptions sous-jacentes à la terminologie utilisée

- 36 Les quelques éléments historiques qui viennent d'être rappelés ici montrent très clairement une relative variabilité des termes utilisés puisque, selon les textes considérés, « standards », « compétences de base », « compétences clés », « socle commun de connaissances et de compétences », semblent fonctionner comme des synonymes, ou, au contraire, avoir des significations très différentes. Il s'avère donc indispensable de tenter de repérer les présupposés qui leur sont sous-jacents, même si, la plupart du temps, ils restent relativement implicites et assez peu discutés.

3.2.1. Une norme à atteindre

- 37 La notion de standard, telle qu'elle s'est développée aux États-Unis et telle qu'elle est comprise généralement, correspond à une norme, posée par des autorités (politiques ou administratives) et constituant, du point de vue des élèves, un niveau à atteindre, grâce aux apprentissages qu'ils réalisent via l'enseignement qu'ils reçoivent. Souvent cette norme est exprimée en termes de savoirs, mais, également, en termes de savoir-faire, notamment lorsqu'au lieu de se focaliser sur une performance, on cherche à prendre en compte les processus d'apprentissage. Ainsi, par exemple, dans le « *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* », proposé en 1998 par le National Council of Teachers of Mathematics (NTCM), on pose explicitement les standards comme: « *what instruction should enable all students to know and be able to do* » (Meunier, 2005, p. 11). Dans ce cas précis, les standards expriment plutôt un idéal à viser, à la fois pour les apprentissages à réaliser (côté élèves) et pour les moyens pédagogiques à mobiliser (côté enseignants). Toutefois, dans la plupart des cas, les standards, compétences de base, compétences clés ou socle commun sont compris comme un minimum requis pour accéder à des emplois (qui évoluent vers moins de tâches d'exécution et plus de tâches de contrôle) et pour s'inscrire dans une vie citoyenne, elle-même en évolution, quant aux compétences minimales à avoir pour y trouver sa place. Reste encore la voie privilégiée par l'Angleterre, consistant à voir les standards comme la performance moyenne d'une population confrontée à des tests standardisés. D'une façon générale, les standards conduisent à l'élaboration d'épreuves d'évaluation que les élèves doivent réussir. Ainsi fixée, cette performance minimale à atteindre, peut entraîner dans certains cas (cf. la notion d'« *accountability dure* » proposée par Mons, 2009), des « *des évolutions notables des pratiques pédagogiques (centration sur l'entraînement aux tests, rétrécissement des curricula...) qui questionnent l'intérêt de ces dispositifs et peuvent expliquer la résistance de ce corps professionnel à la culture d'évaluation standardisée que l'on retrouve dans de nombreux pays* » (Mons, 2009, p. 25).

3.2.2. Une norme à dépasser

- 38 Si l'on a cru bon de ne pas en rester au terme de standard dans la définition des normes grâce auxquelles on pilote les politiques éducatives, c'est probablement pour introduire l'idée d'une dynamique que supportent mieux les notions de « compétences de base », « compétences-clés », voire « socle commun de connaissances et de compétences ». Ces trois désignations ouvrent, en effet, la possibilité de les interpréter certes, comme un niveau à atteindre, mais, également, comme un sésame pour aller plus loin. Ceci est d'ailleurs clairement posé dans l'intitulé des recommandations du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, portant sur « *les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* », qui souligne bien que les compétences clés ne sont pas envisagées comme une fin en soi, mais au profit d'une éducation et d'une formation tout au long de la vie. En d'autres termes, les compétences que l'on acquiert tout au long de la vie sont conçues comme conditionnées par la construction de compétences clés ou compétences de base, entendues alors comme un « socle », sur lequel on s'appuie pour développer d'autres compétences et, ainsi, aller plus loin dans son parcours personnel et professionnel.

3.2.3. Des compétences omniprésentes

- 39 Il est, enfin, possible de considérer les compétences clés comme des compétences très générales (quelquefois exprimées en termes de compétences transversales), certes à construire, mais dont on pourrait repérer la présence dans chacune des compétences mobilisées dans la vie professionnelle et personnelle. Une idée de ce type semble sous-jacente à la typologie des compétences clés proposée par le programme DeSeCo¹⁵. Cette typologie envisage, en effet, trois catégories, exprimées comme des compétences, à savoir : « *se servir d'outils de manière interactive (langue, technologie, etc.)* », « *interagir dans des groupes hétérogènes* », « *agir de façon autonome* » (OCDE, 2005, p. 7). À l'évidence, ces compétences sont très générales et impliquées dans chacune des compétences plus spécifiques que chaque individu mobilise « *pour réussir dans la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société* » (ibid., p. 8) et qui, par ailleurs s'avèrent : « *désirables et valorisées* » ; « *utiles dans de nombreux domaines* » et « *dont tous les individus ont besoin* » (ibid. p. 9).

3.3.- La définition des contenus visés

- 40 Si, comme on vient de la voir, ni les termes utilisés ni les conceptions sous-jacentes ne font l'unanimité, la définition des contenus visés, lorsqu'on tente d'explicitier ce que sont ces compétences indispensables aux individus pour faire face aux évolutions de leur environnement socio-économique, reste, elle aussi, difficile à établir. Au-delà du triptyque « lire, écrire, compter », qui reste central dans les listes établies¹⁶ et souvent repéré comme « compétences de base », on constate, en effet, une relative diversité dans leur composition, notamment concernant les compétences clés, entendues comme étant celles qui complètent les compétences de base. Ainsi, constate-t-on que la définition des huit compétences clés proposées dans la recommandation du Parlement et du Conseil de la communauté européenne de 2006, n'est pas reprise à l'identique (cf. tableau 1) dans les différents États membres (Michel, 2011).

Tableau 1 : Exemple de la diversité d'expression des compétences clés dans la communauté européenne.

Table 1: Example of the diversity of expression of key competences in the European community

Liste des 8 compétences clés (recommandation du Parlement et du Conseil de la communauté européenne)	Liste retenue par l'Espagne	Liste retenue par la France (socle commun) ¹⁷

<ul style="list-style-type: none"> - communication dans la langue maternelle ; - communication dans des langues étrangères ; - compétence en mathématiques et compétences de base en sciences et technologies ; - compétence numérique ; - apprendre à apprendre ; - compétences sociales et civiques ; - esprit d'initiative et d'entreprise - sensibilité et l'expression culturelles 	<ul style="list-style-type: none"> - communication dans la langue maternelle ; - mathématiques ; - connaissance et interaction avec le monde physique ; - traitement de l'information et compétence numérique ; - compétence sociale et civique ; - compétence culturelle et artistique ; - apprendre à apprendre ; - autonomie et initiative personnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - la maîtrise de la langue française ; - la pratique d'une langue vivante étrangère ; - la maîtrise de connaissances de base en mathématiques et une culture scientifique et technologique ; - la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; - la culture humaniste ; - les compétences sociales et civiques ; - l'autonomie et l'esprit d'initiative.
---	--	--

- 41 On peut encore rappeler ici que l'OCDE proposait, de son côté en 2005, une liste de compétences clés libellées en trois catégories, tandis que l'OFPF¹⁸ (2003, p. 32-33) propose un référentiel comportant « six grands domaines de compétences, avec pour chacun d'eux les capacités correspondantes et leurs indicateurs » (cf. Tableau 2).
- 42 Indiscutablement, ces quelques exemples (qui sont très loin d'épuiser la diversité des options adoptées) appellent de très nombreux commentaires que nous limiterons volontairement ici à deux aspects : la terminologie utilisée et la cohérence interne des propositions.

Tableau 2 : Autre exemple de la diversité d'expression des compétences clés.
Table 2: Another example of the diversity of expression of key competences

Liste des compétences clés proposée par l'OCDE	Liste des compétences clés proposée par l'OOF
<p>- Se servir d'outils de manière interactive :</p> <ul style="list-style-type: none"> * capacité à utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive ; * capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive ; * capacité à utiliser les technologies de manière interactive. <p>Interagir dans des groupes hétérogènes :</p> <ul style="list-style-type: none"> * capacité à établir de bonnes relations avec autrui ; * capacité à coopérer ; * capacité à gérer et de résoudre les conflits. <p>Agir de façon autonome :</p> <ul style="list-style-type: none"> * capacité à agir dans le contexte global ; * capacité à élaborer et à réaliser des projets de vie et des programmes personnels ; * capacité à défendre et à affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins. 	<p>- Travailler en équipe, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : coopérer dans un groupe, collaborer avec le leader, favoriser une bonne dynamique de groupe ; favoriser l'esprit d'équipe ; s'affirmer ; se renseigner ; informer.</p> <p>- Encadrer, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : avoir le contrôle de la situation ; animer, gérer la discussion ; prendre des décisions ; prendre le leadership ; motiver ses collaborateurs ; instaurer un bon climat de travail ; s'imposer ; négocier ; s'informer sur l'activité des collaborateurs ; informer.</p> <p>- Communiquer, qui nécessite la mobilisation des compétences suivantes : rendre l'information accessible à ses interlocuteurs ; se renseigner ; gérer son comportement ; intéresser son auditoire ; informer ; s'affirmer ; négocier ; argumenter ; réfuter.</p> <p>- Traiter l'information, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : comprendre l'information donnée ; faire une synthèse de l'information ; mémoriser l'information ; exprimer son opinion et la justifier ; faire des associations à partir de l'information ; abstraire à partir de l'information ; analyser ; argumenter ; réfuter.</p> <p>- Organiser, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : gérer son temps durant la préparation ; gérer la situation ; planifier ; anticiper ; coordonner plusieurs activités.</p> <p>- Résoudre des problèmes, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : gérer l'imprévu ; prendre des initiatives ; faire preuve de créativité ; gérer la situation ; avoir le contrôle de la situation ; faire des choix ; prendre des décisions ».</p>

3.3.1. La terminologie utilisée

- 43 Dans les exemples qui précèdent, on ne peut qu'être frappé par l'hétérogénéité des choix terminologiques, exprimant les compétences clés décrites, puisqu'on y trouve, indifféremment :
- des substantifs (communication, sensibilité, maîtrise, pratique, autonomie, etc.) ;
 - des verbes (apprendre, se servir, interagir, agir) ;
 - ou des expressions de type :
 - « compétence (ou compétences) en » (compétence en mathématiques, compétences de base en sciences et technologie...),
 - « compétence (ou compétences) + adjectif » (compétence numérique, compétence culturelle et artistique...),
 - « capacité à » (capacité à établir de bonnes relations avec autrui, capacité à coopérer...).
- 44 On y voit également apparaître la notion de « capacité » dont la signification, qui lui est donnée dans la littérature, est tout aussi floue que celle qu'on attribue à la compétence. Tantôt considérée comme un synonyme de la compétence, une capacité peut être présentée comme un ingrédient d'une compétence plus générale (cf. les exemples précédents), mais aussi comme la mise en œuvre de connaissances en situation (cf. le socle commun de connaissances et de compétences) ou encore comme un potentiel que la compétence permettrait d'actualiser dans le traitement d'une tâche spécifique dans une situation donnée (Mayen, & Métral, 2008) !

- 45 À l'évidence, cette hétérogénéité terminologique ne fait que renforcer celle qui différencie ces listes de compétences clés et laisse entrevoir tout le flou des conceptualisations sous-jacentes.

3.3.2. La cohérence interne des options adoptées

- 46 Si, cette fois, on se place du point de vue de la cohérence interne de ces listes, là encore on constate une grande différence entre celles que proposent l'OCDE et OOF, où des compétences clés (exprimées par des verbes) sont déclinées en « capacités » (elles aussi exprimées par un verbe), par contraste avec les listes relativement hétéroclites, avancées par la communauté européenne, l'Espagne ou la France, où se côtoient, sur un même plan, des entités aussi éloignées que, par exemple, pour le socle commun : « *la maîtrise de connaissances de base en mathématiques* » (autrement dit, quelque chose de relativement précis) et « *la culture humaniste* » (c'est nous qui soulignons), dont il reste bien difficile de dessiner les contours (justifiant un singulier) et, *a fortiori*, les voies de son appropriation par l'individu !
- 47 Bref, l'exercice consistant à donner un contenu aux compétences clés s'avère particulièrement ardu et il faut bien reconnaître qu'il repose encore sur des approches très empiriques. De plus, les manières dont cette notion est abordée dans la cadre des politiques éducatives n'a que de peu de points communs avec son approche en sciences de gestion.

3.4. Les compétences clés : un avantage concurrentiel

- 48 Ainsi, dans la littérature consacrée à la gestion des organisations, le terme de compétences clés ne s'inscrit pas dans les mêmes logiques que celles que l'on vient de décrire pour le champ de l'éducation et de la formation. En effet, loin de correspondre à une norme de performance ou à des constructions individuelles permettant à une grande partie (sinon la totalité) d'une population de rester en phase avec les évolutions de son environnement, les compétences clés pour une organisation correspondent à celles qu'on considère :

« comme essentielles et le support d'un avantage concurrentiel durable. Elles ont comme caractéristique de ne pouvoir être imitées en raison de leur spécificité, leur caractère tacite et leur complexité ». (Retour, 2006, p. 95).

Ces compétences clés sont également identifiées comme des compétences stratégiques que les organisations se doivent d'acquérir (notamment, via une politique de recrutement adaptée¹⁹) et de développer pour « *se différencier de ses concurrents, de déployer ses activités, d'innover ou de disposer d'une flexibilité suffisante pour s'adapter aux exigences mouvantes de l'environnement* » (Retour, *ibid.*, p. 96). Ainsi, l'accélération des changements dans l'environnement (disponibilité et coût des matières premières, concurrence forte, multiplication de normes réglementaires, exigence des clients...), rend de plus en plus nécessaire l'évolution des emplois et des compétences requises pour les tenir ; d'où le développement de la GPEC, l'accroissement de la mobilité professionnelle, la fréquence des reconversions, la légitimation d'un apprentissage tout au long de la vie, etc.

- 49 De même, encore, on insiste de plus en plus sur le potentiel que représente l'aspect incorporé (Leplat, 1997) des compétences qui, alors même qu'elles restent en-acte (Vergnaud, 1990), peuvent s'avérer particulièrement précieuses pour l'organisation. Celle-ci peut découvrir, en effet, à l'occasion d'un départ en retraite ou d'une mobilité

professionnelle, que cette compétence en-acte disparue lui était, de fait, indispensable pour réaliser son activité. On trouve, dans la littérature, de nombreux exemples de ce type qui montrent bien l'intérêt suscité, au cours des dernières décennies, par la notion de compétence²⁰ au sein des organisations. Au passage, ces exemples montrent bien que le sens donné aux compétences clés (explicites ou en-acte, individuelles ou collectives et porteuses d'un avantage concurrentiel) est, du point de vue de l'organisation, très différent de celui qui prévaut dans le champ de l'éducation et de la formation.

- 50 Par ailleurs, il convient de souligner encore que, dans ces évolutions du travail, les individus sont de plus en plus responsabilisés au regard de leurs compétences et de leur employabilité. Autrement dit, le travail prescrit, contrairement à la description extrêmement fine que lui donnait le taylorisme, devient de plus en plus discrétionnaire (Pastré, 1999). Il s'agit alors pour les salariés de développer les compétences qui leur permettent d'assumer la responsabilité qui leur est déléguée, tout en mettant en œuvre les moyens adéquats pour atteindre les objectifs fixés par le management. De ce point de vue, les compétences clés, entendues comme relevant des trois catégories posées par l'OCDE (cf., ci-dessus, § 3) sont évidemment déterminantes pour mener à bien cette tâche même si, comme le souligne Dejourné (2012), dans de nombreux cas, s'installe une souffrance chez le salarié, du fait qu'il ne peut pas disposer des moyens nécessaires à la réalisation des objectifs qui lui sont fixés.

3.5. Les compétences clés : hétérogénéité des conceptions et des contenus

- 51 L'idée centrale selon laquelle il est important de savoir si, « au terme de leur scolarité obligatoire », les élèves « possèdent les savoirs et savoir-faire indispensables pour participer à la vie de la société » (OCDE, 2005, p. 5) a engagé, depuis longtemps déjà, les politiques éducatives sur la voie de la définition et de l'évaluation de ces acquis. D'abord posés essentiellement en termes de standards focalisés sur les savoirs et de compétences de base centrées sur le « lire, écrire, compter », l'introduction d'évaluations comparatives internationales a largement contribué à la promotion de la notion de compétence (notamment à travers l'approche par compétences) et des notions de compétences de base et compétences clés. Toutefois, malgré les efforts produits pour définir des cadres et recommandations en vue d'un maximum d'harmonisation, les nombreuses initiatives visant à les définir et à en préciser les contenus s'avèrent très hétéroclites, tant du point de vue des conceptions sous-jacentes que de l'expression même de ces compétences clés. Ainsi, compétence et compétences clés restent profondément marquées par le flou d'une littérature très abondante, mais d'où n'a pas émergé un cadre théorique consensuel susceptible de lever les ambiguïtés qu'elles véhiculent.

4. Les apports des théories de l'activité

- 52 Malgré quelques exceptions (par exemple, Gilbert, Raulet-Croset, Mourey, D. & Triomphe, 2013), les théories de l'activité sont peu valorisées dans les approches de la compétence, même s'il faut souligner qu'en France, la didactique professionnelle et certaines orientations de l'ergonomie ou encore de la clinique de l'activité, s'en sont largement inspirées, notamment en référence aux travaux de Gérard Vergnaud (Clot, 1997 ; Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006 ; Rabardel, 1995). Pourtant, au sens large²¹, les théories de

l'activité offrent quelques concepts cruciaux pour rendre compte de la mobilisation et de la construction des compétences.

4.1. Le concept de schème

- 53 Il en est ainsi, notamment, du concept de schème, dont Piaget a fait l'une des pierres angulaires de la psychologie du développement. Pour cet auteur, l'activité est structurée chez l'individu d'une façon relativement invariante pour incorporer les éléments de son environnement (assimilation), mais cette structure de l'activité est également réorganisée (accommodation) en fonction des perturbations, tôt ou tard rencontrées durant l'assimilation (Piaget, 1975). Toutefois, Piaget ne définit le schème que globalement, comme une structure relativement invariante et susceptible d'être mobilisée pour faire face à différentes situations. Dans le prolongement des travaux de Piaget, Vergnaud (1990) propose la théorie des champs conceptuels comportant, elle, une double définition du schème. Celui-ci y est présenté comme, à la fois : « *une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données* » (Vergnaud, 1990, p. 136), mais aussi comme « *une totalité dynamique fonctionnelle* » (Vergnaud, 1990, p. 46), comportant quatre éléments constitutifs : des « *invariants opératoires* », des « *inférences* », des « *règles d'action* » et des « *anticipations* ». Ainsi, pour Vergnaud, l'organisation de toute activité suppose, à la fois, des conceptualisations qui la fondent (*invariants opératoires*)²², des *règles d'action* qui permettent de produire un résultat, des *anticipations* de ce résultat et, enfin, des ajustements (les *inférences*) en fonction des spécificités de la situation et de la tâche, lors de la mobilisation du schème. On peut alors souligner que cette dernière composante joue un rôle très important dans la dynamique du schème, car c'est sur elle que repose son adaptation proactive, tout au long de sa mobilisation.

4.2. Le concept de régulation

- 54 Par ailleurs, Piaget (Piaget, 1975), comme d'autres auteurs (par exemple, Faverge, 1966 ; Leplat, 2006), rend compte d'une deuxième forme d'adaptation, cette fois de nature rétroactive, à travers le concept de *régulation*, conçue comme une reprise modifiée de l'action au regard des résultats obtenus. Ainsi, comme le soulignent Samurcay et Rabardel (2004), l'« *activité finalisée réalisée, orientée et contrôlée par le sujet psychologique pour réaliser des tâches qu'il doit accomplir en fonction des caractéristiques des situations* » (activité productive) se double d'une activité constructive « *orientée et contrôlée par le sujet qui la réalise pour construire et faire évoluer ses compétences en fonction des situations et des domaines professionnels d'action* » (Samurcay & Rabardel, 2004, p. 166 et 167). Quant à la nature de cette activité constructive, il est possible de l'analyser, comme le fait Pastré (1997) en référence à Piaget (1974), selon deux formes : des « *coordinations agies* », représentant un changement uniquement dans la manière de produire le résultat anticipé, et des « *coordinations conceptuelles* » à l'origine d'un changement, cette fois induit par une modification des conceptualisations sous-jacentes à l'action. Pour leur part, Cellérier (1979) et Bastien (1984) avancent l'idée selon laquelle le sujet serait quelquefois amené à opérer des changements en cours d'activité, en passant d'un raisonnement « *dans l'espace de problème* » (dans la logique même de l'activité engagée) à un raisonnement « *sur l'espace de problème* » (portant plutôt sur la pertinence l'activité elle-même), suggérant ainsi une troisième grande forme de régulation.

4.3. Le concept d'instrument psychologique

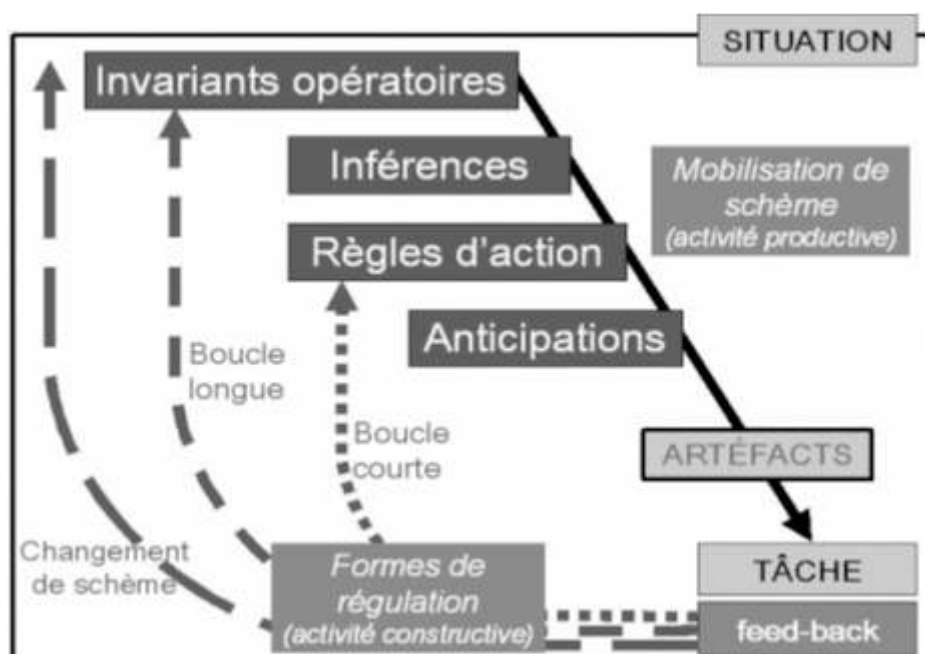
Enfin, dans la lignée des travaux de l'école russe et, en particulier, des apports de Vygotski (1930/1985) concernant le concept d'instrument psychologique²³, Rabardel (1995) insiste sur le fait que toute activité est médiatisée par des « *artefacts* »²⁴, matériels ou symboliques, et suppose donc des processus « *d'instrumentalisation* » et « *d'instrumentation* ». L'instrumentalisation est : « *dirigée vers l'artefact* » en termes de « *sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournements et catachrèses, attribution de propriétés, transformations de l'artefact* » (Rabardel, 1995, p. 137). L'instrumentation est, elle, orientée « *vers le sujet lui-même* » et renvoie à « *l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : constitution, fonctionnement, évolution par accommodation, coordination, combinaison, inclusion et assimilation réciproque, l'assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués, etc.* » (Rabardel, 1995, p. 137).

4.4. MADDEC : une modélisation des compétences individuelles et collectives

56 Dans la logique des théories de l'activité et en prenant appui sur les concepts de schème, de régulation et d'instrument psychologique, Coulet (2011) avance un modèle fonctionnel (MADDEC) pour rendre compte à la fois, des compétences individuelles et collectives (cf. Figure 1). Au regard de ce modèle, la compétence est définie comme :

« une organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet²⁵ pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée » (Coulet, 2011, p. 17).

Figure 1 : Modèle d'Analyse Dynamique pour Décrire et Evaluer les Compétences.
Figure 1: Dynamic Analysis Model for Describing and Assessing Competences



57 Ce modèle de la compétence explicite donc les deux processus dynamiques qui la caractérisent.

- 58 Le premier correspond à sa mobilisation pour traiter une tâche donnée dans un contexte déterminé. À ce niveau, les inférences (en tant que composante du schème²⁶) jouent un rôle essentiel puisque ce sont elles qui assurent l'ajustement du schème (couvrant une classe de situations) à la situation singulière à laquelle il est confronté, ici et maintenant. Pour ce faire, elles se fondent sur l'expérience passée (aspects phylogénétiques, sociogénétiques et ontogénétiques qu'elle véhicule)²⁷ pour choisir (parmi toutes celles qui sont disponibles) les règles d'action les plus adéquates aux circonstances présentes. Bien entendu, selon la richesse de cette expérience et des règles d'action disponibles, l'ajustement de l'activité aux circonstances présentes sera plus ou moins performant. Ceci permet de comprendre l'une des différences essentielles existant entre différents niveaux de compétence (par exemple, entre l'expert et le novice)²⁸ et permet donc de s'affranchir d'une conception manichéenne de la compétence, fondée sur la dichotomie : « compétent / non-compétent (cf., supra, § 2.1.2.).
- 59 Le second processus correspond lui, à la construction même de l'expérience à travers les boucles de régulation, dont la nature entraîne des formes de capitalisation très différentes les unes des autres. Alors qu'une régulation en boucle courte risque de se limiter à la mise en correspondance « règle d'action / circonstance particulière » (cf. chez Pastré, 1997, la notion de coordination agie), une régulation en boucle longue peut déboucher sur la compréhension des raisons de la réussite ou de l'échec (cf. chez Pastré, 1997, la notion de coordination conceptuelle). On comprend alors une autre différence existant entre expert et novice : l'un focalisant plus volontiers sur ce qui explique les résultats, là où l'autre cherche avant tout à réussir (Pouté, & Coulet, 2007 ; Coulet, 2014b).
- 60 Par ailleurs, l'auteur souligne (Buela-Bronckart & Bronckart, 2005 ; Coulet, 2012 ; Coulet, 2013) que toute activité humaine se déploie simultanément sur trois plans distincts : l'orientation vers l'objet de l'activité, l'orientation vers autrui, l'orientation vers soi et qu'en outre, des artéfacts la médiatisent (Rabardel, 1995). De plus, toute activité humaine se situe dans une hiérarchie d'activités, puisque les règles d'action du modèle ne sont rien d'autre que des schèmes subordonnés à un schème de niveau supérieur qui, lui-même est la règle d'action d'un schème plus général encore. Quant à l'activité collective, elle est conçue comme ayant les propriétés d'un schème dont les règles d'action sont produites par des activités individuelles.
- 61 Au total, une telle approche des compétences individuelles et collectives permet de dissiper quelque peu le flou des définitions classiques, en offrant un cadre, précis et théoriquement fondé, de description des compétences individuelles et collectives (cf. tableau 3, d'après Coulet, 2013). De plus, la distinction de trois boucles de régulation à travers lesquelles l'individu peut capitaliser l'expérience des situations auxquelles il est confronté, ouvre des perspectives pour opérer des choix délibérés quant à celles que l'on cherche à promouvoir pédagogiquement en formation (cf. Coulet, 2010 ; Chauvigné & Coulet, 2010).
- 62 Dénomination du schème :

Tableau 3 : Cadre de description des compétences.
 Table 3: Competence description framework

	Invariants opératoires					
		Inférences	Règles d'action	Anticipations	Artéfacts	Observables

	Théorèmes- en-acte	Concepts- en-acte					
Orientation vers l'objet							
Orientation vers autrui							
Orientation vers soi							

- 63 Ainsi, dans l'objectif de construction d'un référentiel de compétences, est-il possible de décrire, à partir de ce cadre (tableau 3), par exemple, les compétences d'un psychologue (Coulet, 2014c) comme mobilisant deux règles d'action, se déclinant sur les trois plans (cf. tableau 4) sur lesquels se déploie toute activité (relation à l'objet de l'activité, relation à autrui et relation à soi), puis d'en préciser les caractéristiques (cf. tableau 5, explicitant une formalisation possible de la compétence : « comprendre les conduites humaines à partir des théories et concepts de la psychologie », sur le plan de la relation à l'objet de l'activité).

Tableau 4 : Un exemple de description des compétences génériques d'un psychologue.
Table 4: An example of a description of generic competences of a psychologist

	Orientation vers l'objet de l'activité	Orientation vers autrui	Orientation vers soi
Comprendre les conduites humaines	Par exemple <i>Analyse des besoins</i> <i>Évaluation</i>	Par exemple <i>Respect de la déontologie et des normes professionnelles</i> <i>Adhésion à des théories et méthodes d'investigation</i>	Par exemple <i>Garder une neutralité bienveillante</i> <i>Réactualiser ses propres compétences</i>
Agir directement ou indirectement sur les conduites humaines	Par exemple <i>Intervention</i> <i>Communication des résultats</i>	Par exemple <i>Respect de la déontologie et des normes professionnelles</i> <i>Communication avec les pairs, les institutions, etc.</i>	Par exemple <i>Évaluation de ses propres activités</i> <i>Capitalisation de son expérience</i>

- 64 Cet exemple montre bien toute la richesse de ce type de référentiel de compétences et permet de comprendre combien il peut être précieux lorsqu'il s'agit de fixer des objectifs de formation (par exemple, à partir des règles d'action à faire acquérir, des artefacts à utiliser, des invariants opératoires à mobiliser, y compris en termes de valeurs, normes, etc.) ou bien lorsqu'on doit trouver des critères d'évaluation des compétences (par exemple, en utilisant cette grille pour analyser les verbalisations d'un individu décrivant telle ou telle de ses activités ; cf. Pouté & Coulet, 2007). En outre, on comprend à partir de

cet exemple l'intérêt que peut présenter un tel cadre d'analyse pour guider un individu dans la constitution d'un portfolio.

- 65 Ceci étant posé, il reste à voir quels sont les apports de ce point de vue concernant la mise en perspective des travaux relatifs aux compétences de base et aux compétences clés.

Tableau 5 : Un exemple de description analytique d'une compétence générique d'un psychologue.
Table 5: An example of an analytic description of a generic competence of a psychologist

Types de composantes impliquées dans la mobilisation de la compétence	Nature des composantes impliquées dans la mobilisation de la compétence : « Comprendre les conduites humaines ; orientation vers l'objet de l'activité »	
Résultats attendus de l'activité engagée (Anticipations)	<ul style="list-style-type: none"> • Une analyse des besoins • Un diagnostic individuel et/ou de groupes • ... 	
Modalités de mise en œuvre (Règles d'action)	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la demande et de son contexte • Choix des théories et concepts / écoute active de la demande • Décrire les principaux éléments du contexte • Reformuler la demande et contractualiser la mission • Décrire les principaux éléments du contexte • Reformuler la demande et contractualiser la mission • ... • Établir un diagnostic • Choisir une méthode d'investigation • Collecter et interpréter les données • Focaliser son attention sur les différents aspects de la compétence du client • ... 	
Possibles ajustements en fonction des circonstances (Inferences)	<ul style="list-style-type: none"> • Le contexte • Les individus ou les groupes concernés • La hiérarchie des besoins • ... 	
Fondements conceptuels de l'activité (Invariants opératoires)	Justification de l'activité (Théorèmes-en-acte)	<ul style="list-style-type: none"> • Théories et concepts de la psychologie, convictions personnelles, valeurs... • Normes professionnelles, le contexte... • ...
	Focalisations pour optimiser l'activité (Concepts-en-acte)	<ul style="list-style-type: none"> • Distinction entre les faits et l'interprétation des faits • Composantes des compétences du client • ...
Artéfacts utilisables	<ul style="list-style-type: none"> • Grilles d'observation • Techniques d'entretien • Techniques d'analyse textuelle • ... 	
Indicateurs de résultats (Feed-back)	Consistance des informations collectées Validation par le client ...	

4.5. Compétences de bases et compétences clés à la lumière de MADDEC

- 66 Si l'on accorde quelque crédit à MADDEC pour rendre compte des compétences et si l'on se réfère aux tableaux 3, 4 et 5, il est clair que l'on peut appréhender ainsi tout type de compétence, y compris celles que l'on considère, à tort ou à raison, être des compétences de base ou des compétences clés. Ainsi, par exemple, pourrait-on considérer, en référence à la définition des compétences clés proposées par l'OCDE (OCDE, 2005), qu'« *agir de façon autonome* » est un schème générique dont les règles d'action sont :

- « agir dans le contexte global » ;
- « élaborer et réaliser des projets de vie et des programmes personnels » ;
- « défendre et affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins » ;

et dont on pourrait tenter de spécifier les composantes (ce qui n'est pas fait) sur le modèle de ce que propose le tableau 5.

4.5.1. Le paradoxe des définitions

- 67 En restant sur cet exemple et à l'aune des rubriques des tableaux 3 et 5, on se rend compte en effet, que la définition de la compétence clé « *agir de façon autonome* », même

assortie de ses trois règles d'action, laisse dans l'ombre de très nombreux éléments (toutes les cases du tableau restant non renseignées), alors qu'ils ont, pourtant, un intérêt majeur en termes de compétences clés. Par exemple, ne rien dire des éléments qu'on doit (ou qu'on peut, ou qu'on choisit de) tenir pour vrai pour agir de façon autonome, élude toute la question de ce qui justifie telle ou telle conception de l'autonomie (dont les connaissances qu'elle implique). Or, ces conceptions (ici, de l'autonomie) peuvent s'avérer plus ou moins adaptée à telle ou telle situation et expliquer en grande partie la différence entre un expert de « l'agir de façon autonome », comparativement à des individus moins compétents que lui sur ce plan. Bien entendu, des analyses similaires pourraient être faites, concernant les autres composantes (colonnes du tableau 3 ou lignes du tableau 5) et dimensions (lignes du tableau 3) de la compétence considérée ou, encore, sur les autres compétences clés de ce référentiel et de bien d'autres. Elles conduiraient certainement, de la même manière, à constater le paradoxe de la définition de compétences clés, entendues comme un niveau²⁹ minimal, moyen, de base (selon les conceptions discutées plus haut) à atteindre, alors même qu'elles sont, en l'état, exprimées comme si elles recouvraient une entité univoque qui ne peut s'appréhender que de façon binaire : l'individu est doté ou non de la compétence en question. On retrouve là la critique faite dans le point 2.1.2., à propos des définitions de la compétence qui incluent son évaluation dans leur formulation comme, par exemple, « *faire face efficacement à une famille de tâches complexes* » (Michel, & Ledru, 1991, cité par Bellier, 1999b, p. 235). Il va de soi, en outre, que des libellés de compétences clés, tels que : « *la culture humaniste* » du socle commun, se prêtent indiscutablement plus encore à une critique de ce type.

4.5.2. Compétences clés ou caractéristiques de toute compétence ?

- 68 Par ailleurs, certaines compétences clés telles que : « traitement de l'information », « résoudre des problèmes » soulèvent, également, une autre difficulté : non seulement, ainsi exprimées, elles n'offrent pas d'alternative à une évaluation binaire, mais elles correspondent à des processus impliqués dans toutes les compétences humaines, y compris celles qu'on trouve chez le nourrisson. Comment imaginer, en effet, qu'un nourrisson ne traite pas d'informations ou ne résout pas des problèmes ? D'un point de vue plus théorique, toute compétence, comme les décrit MADDEC en termes de mobilisation de schème, implique nécessairement des ajustements du schème (inférences, dans le modèle) aux caractéristiques de la situation dans laquelle il est mobilisé et, par conséquent, un traitement des informations fournies par cette situation. De plus, ces inférences conduisant à choisir les règles d'action les plus pertinentes au regard de cette situation, on peut dire que la mobilisation d'un schème est une véritable résolution de problème, surtout si l'on considère que les perturbations qu'il rencontre donnent lieu à des régulations visant à le modifier (régulations en boucle courte ou en boucle longue), voire à le changer (régulations de type changement de schème). Dès lors, on voit mal quelle est la pertinence de considérer le traitement de l'information ou la résolution de problèmes comme des compétences clés, lesquelles sont, *a priori*, censées être différentes de beaucoup d'autres qui, précisément, ne sont pas des compétences clés !

4.5.3. La question centrale des conceptualisations

- 69 Comme on l'a vu (cf. § 4.5.1.), la formalisation des référentiels de compétences clés précédemment cités ne fait aucunement référence à des niveaux de compétences

différenciés. Ceci a pour première conséquence une nécessité de les travailler, en aval de leur conception, afin de les rendre opérationnels quant à leur objectif premier, à savoir, par exemple :

- pour le socle commun, déterminer : « Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire ».
- pour la recommandation du Parlement et du Conseil européens, déterminer les compétences qui « sont nécessaires à tout individu pour son épanouissement et son développement personnel, sa citoyenneté civique, son intégration sociale et sa vie professionnelle ».

70 Ce travail aval est essentiellement réalisé à partir des modalités d'évaluation des compétences clés et il s'avère que, comme le soulignent Gordon *et al.* (2009, p. 5), pour la communauté européenne : « *Évaluer l'acquisition de compétences clés par les élèves est une tâche compliquée et difficile* ». Ces auteurs précisent alors, dans l'étude qu'ils ont conduite dans les États membres sur l'évaluation des compétences transversales (telles que : l'esprit critique, la créativité, l'aptitude à la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, l'aptitude à prendre une décision ou encore la maîtrise raisonnée de ses sentiments) : « *A partir des données recueillies dans les fiches pays et les études de cas, on peut distinguer quatre approches de cette évaluation* :

1. Approche 1 : l'évaluation explicite de compétences clés transversales : elles sont alors clairement définies et exprimées en normes de compétences pour chaque discipline ou chaque activité.
2. Approche 2 : l'évaluation implicite de compétences clés transversales : elles ne sont alors évaluées que dans la mesure où elles sont exprimées dans le cadre des différentes disciplines ou des divers domaines d'activité.
3. Approche 3 : l'évaluation de compétences spécifiques à des disciplines : l'évaluation se concentre sur les compétences disciplinaires plutôt que sur les compétences transversales.
4. Approche 4 : l'évaluation des connaissances plutôt que des compétences : c'est l'approche traditionnelle de l'évaluation qui résiste malgré le développement de compétences clés ».

71 On constate alors que, soit l'évaluation est faite de façon explicite en définissant une norme (ce qui ramène à la problématique précédente d'une évaluation binaire (compétent / non compétent au regard de cette norme), soit elle est faite de façon implicite, soit elle n'est pas faite.

72 Manifestement, on ne peut guère sortir de ces difficultés qu'en caractérisant les compétences clés au regard d'un modèle théorique permettant l'explicitation des différentes composantes fonctionnelles de la compétence et, tout particulièrement les conceptualisations (ou invariants opératoires dans la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1990) et reprise dans MADDEC). Un tel objectif semble sous-jacent aux évaluations proposées dans PISA 2012, lorsque l'on trouve les compétences en résolution de problème analysées comme ci-dessous (OCDE, 2013, p. 138).

73 « Les compétences caractérisant la performance des élèves à chaque niveau de l'échelle seront décrites après analyse des savoirs et savoir-faire à mobiliser pour mener à bien les tâches correspondant à leur niveau et des caractéristiques de ces tâches (voir le tableau 4.1). Selon toute vraisemblance, ce sont les facultés suivantes qui caractériseront les élèves très performants :

- Capacité de planifier et exécuter des solutions qui impliquent de réfléchir à un certain nombre d'étapes à franchir et de respecter de nombreuses contraintes, d'utiliser des facultés

aiguës de raisonnement, de suivre les progrès dans la réalisation d'un objectif tout au long du processus de résolution et de changer de stratégie le cas échéant.

- Capacité de comprendre des fragments disparates d'information et d'établir des liens entre eux, même s'ils sont représentés sous des formes non familières.
- Capacité d'entrer systématiquement en interaction avec les problèmes et de découvrir à dessein des informations cachées.

74 Les élèves qui n'ont pas atteint un niveau de base de compétence se caractériseront vraisemblablement au mieux par les facultés suivantes :

- Capacité de planifier et exécuter des solutions impliquant un nombre limité d'étapes.
- Capacité de résoudre des problèmes comportant une ou deux variables et une seule, voire aucune contrainte.
- Capacité de formuler des principes simples et de découvrir des informations cachées lors d'une exploration désordonnée ».

75 En effet, on voit ici le souci de caractériser les éléments de compétence des élèves se trouvant au-dessus de la norme de référence, d'une part et de ceux qui se trouvent au-dessous, d'autre part. Toutefois, ces éléments sont posés sans référence à un modèle théorique, ce qui a pour conséquence qu'on y trouve, à la fois des éléments caractérisant les tâches (« problèmes comportant une ou deux variables et une seule, voire aucune contrainte » ; « nombre d'étapes » ; « nombreuses contraintes ») et des éléments relatifs aux conduites, mais exprimées comme des compétences, en quelques sorte plus spécifiques encore que celles que l'on évalue et désignées en termes de « capacités », voire de « facultés » : « formuler des principes simples » ; « découvrir des informations cachées » ; « planifier » ; « exécuter des solutions impliquant un nombre limité d'étapes » ; « entrer systématiquement en interaction avec les problèmes » ; « comprendre des fragments disparates d'information », etc. Pourtant, il y a tout lieu de penser que derrière ces conduites, il y a des invariants opératoires, c'est-à-dire des propositions tenues pour vraies, à tort ou à raison (par exemple : il y a souvent, dans les problèmes, des informations cachées qu'il faut découvrir) ainsi que des concepts, mobilisés à tort ou à raison comme devant être pris en compte pour élaborer une solution (par exemple : les contraintes à respecter, les étapes de résolution, les informations cachées...). Il y a également tout lieu de penser que ces conceptualisations s'organisent en « profils » sur lesquels se regroupe un certain nombre d'élèves et qu'on pourrait tenter de hiérarchiser, en deçà et au-delà de la norme.

Conclusion

76 Indiscutablement, les théories de l'activité inspirées par Vygotski, Piaget, Vergnaud et les apports d'un certain nombre de chercheurs qui se sont engagés sur la voie ouverte par ces auteurs, offrent un ensemble de concepts extrêmement utiles pour dresser un cadre théorique permettant de définir avec précision ce qu'est la compétence et de sortir des conceptions statiques et substantielles qui prévalent (à savoir, les trilogies : « savoirs, savoir-faire, savoir-être » ; « connaissances, aptitudes et attitudes » ; « connaissances, capacités et attitudes »).

77 Par ailleurs, cette approche de la compétence, via les théories de l'activité, permet également une analyse critique des compétences de base et compétences clés (pour en rester ici à ces deux notions) en pointant un certain nombre de difficultés engendrées par des référentiels dont la formalisation, en termes très généraux, n'offre pas les outils d'une

évaluation opérationnelle. À ce niveau, on peut d'ailleurs se demander si ce qu'on énonce dans ces référentiels de compétences clés ne sont pas plutôt des dimensions à prendre en compte (des domaines de formation³⁰ ou de compétences) dans des évaluations opérationnelles et dans les pratiques pédagogiques à construire, que des compétences, au moins telles que les théories de l'activité permettent de les poser.

- 78 Quant à ces évaluations opérationnelles, elles gagneraient sans doute à être appuyées, elles aussi, sur un modèle théorique qui leur permettraient d'une part, d'échapper au paradoxe de la référence à un niveau à atteindre pour des compétences clés définies sans une possible prise en compte d'une hiérarchie (par exemple, « la culture humaniste ») et, d'autre part, de caractériser les compétences en deçà et au-delà de la norme de référence en termes de types ou de profils de conceptualisation et cela, sur les trois plans sur lesquels se déploie toute activité humaine : l'orientation vers l'objet de l'activité, l'orientation vers autrui et l'orientation vers soi.

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : De Boeck Université (Traduction française, 2002).
- Aubret, J., Gilbert, P., & Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en question*. Paris : PUF.
- Bastien, C. (1984). Réorganisation et construction de schèmes dans la résolution de problèmes. *Psychologie Française*, 29(3-4), 243-246.
- Beckers, J. (2002). Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles : Labor.
- Behrens, M. (2011). Les transformations de l'organisation scolaire : retour vers la qualité de l'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 71-90.
- Bellier, S. (1999a). *Le savoir-être dans l'entreprise*. Paris : Vuibert.
- Bellier, S. (1999b). La compétence. In P. Carré. & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 223-244). Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. (1989). La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps. Paris : Éditions de Minuit.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25-41.
- Bulea-Bronckart, E., & Bronckart, J.-P. (2005). Pour une approche dynamique des compétences langagières. In J.P. Bronckart, E. Bulea-Bronckart, & M. Pouliot (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences ?* (pp. 193-227). Lille : Presses du Septentrion.
- Cahour, B. (2006). Les affects en situation d'interaction coopérative : proposition méthodologique. *Le Travail Humain*, 69(4), 379-400.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and The Cult of Efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Carette, V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Education-Formation*, e-286, 51-61.
- Cellérier, G. (1979). Structures cognitives et schèmes d'action II. *Archives de Psychologie*, 47(181), 107-122.
- Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet : À propos de l'ouvrage de Wenger (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. *M@n@gement*, 3(1), 1-30.
- Charles-Pauvers, B., & Schieb-Bienfait, N. (2010). *Analyser l'articulation des compétences individuelles, collectives et stratégiques : propositions théoriques et méthodologiques*. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/44/96/14/PDF/LEMNA_WP_201002.pdf
- Chauvigné, C., & Coulet, J.C. (2010). La démarche compétence : nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 172, 15-28.
- Clot, Y. (1997). Le réel à la source des compétences : l'exemple des conducteurs de trains en banlieue parisienne. *Connexions*, 2, 181-192.
- Coulet, J.C. (2010a). Mobilisation et construction de l'expérience dans un modèle de la compétence. *Travail et apprentissages*, 6, 181-198.
- Coulet, J.-C. (2010b). La « référentialisation » des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre : des attendus aux malentendus. *Recherche & Formation*, 64, 47-62.
- Coulet, J.C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail Humain*, 74(1), 1-30.
- Coulet, J.-C. (2012). Proposition d'un modèle d'analyse dynamique de la compétence du psychologue. Communication orale. *Les entretiens de la psychologie*. Paris : Université Paris V, 21 avril.
- Coulet, J.-C. (2013). Expérience et compétence : de la théorie à la pratique. *Éducation Permanente*, 197, 125-137.
- Coulet, J.-C. (2014a). La conceptualisation dans l'activité individuelle et collective. Implications pour le management des connaissances et des savoirs. *RIPCO*, 19(49), 135-158.
- Coulet, J.C. (2014b). Des caractéristiques de l'expertise au management des compétences individuelles et collectives. *Management & Avenir*, 1(67), 122-135.
- Coulet, J.C. (2014c). Competence: from a theoretical approach to practices. Competences as the basis of professional competence for psychologists in Europe. *Communication orale, Symposium invité, ICAP 2014*. Paris, 8-13 juillet.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.
- Defélix, C. (2005). Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations : la négociation invisible. *Négociations*, 2(4), 7-20.
- Defélix, C. (2010). Préface. In : C. Krohmer & S. Bretesché (Eds.). *Fragiles compétences*. Paris : Presses des Mines.
- Dejours, C. (2012). Souffrance au travail. Regards sur des cas concrets. Comprendre, prévenir, agir. Lyon : Chronique sociale.
- Dejours, C. (1998). Pour une approche transversale de la gestion des compétences. *Gestion 2000*, 15-31.

- Dietrich, A. (2002). Les paradoxes de la notion de compétence en gestion des ressources humaines. *Revue Sciences de Gestion*, 33, 97-121.
- Evequoz, G. (2003). Compétences clés : un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences clés. Genève : OOFOP.
- Faverge, J.-M. (1966). L'analyse du travail en terme de régulation. In J.-M. Faverge, M. Olivier, J. Delahaut, P. Stephaneck & J.C. Falmagne (Eds.), *L'ergonomie des processus industriels* (pp. 33-60), Bruxelles : Éditions de l'Institut de Sociologie.
- Gaudron, J.P., & Croity-Belz, S. (2005). Bilan de compétences (BC) : états des recherches sur les processus psychologiques en jeu. *Psychologie du travail et des organisations*, 11, 101-114.
- Genestet, V. (2004). Nommer, définir les compétences : un enjeu stratégique, mais une démarche exigeante pour les entreprises. *Séminaire ANACT*, 13 et 14 octobre.
- Gilbert, P. (1994). Le modèle de référence de la G.P.E., postulats sous-jacents et structuration de l'action. *Communication orale, Congrès AGRH*. Montpellier, 17-18 novembre.
- Gilbert, P. (2006). La compétence : concept nomade, significations fixes. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 12, 67-77.
- Gilbert, P., Raulet-Croset, N., Mourey, D., & Triomphe, C. (2013). Pour une contribution de la théorie de l'activité au changement organisationnel. *@GRH*, 2(7), 67-88.
- Gobet, F. (2002). Recherche et reconnaissance de patterns chez les experts. *Revue d'Intelligence Artificielle*, 16(1/2), 165-190.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wisniewski, J. (2009). Les compétences clés en Europe : ouvrir de nouvelles perspectives pour apprendre tout au long de la vie grâce au curriculum scolaire et à la formation des enseignants, résumé. http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keysum_fr.pdf
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. In M. Fabre et E. Vellas (Eds.). *Situations de formation et problématisation* (pp. 31-40). Bruxelles : De Boeck.
- Ketele, J.-M. (de), & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Koebel, M. (2006). Réflexions sur quelques enjeux liés à la notion de compétence. *Utinam*, 6, 53-74.
- Koeppe, K., Hartig, J., Klieme E., & Leutner D. (2008). Current issues in competence modeling and assessment. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 216(2), 61-73.
- Krohmer, C. (2004). Repérer les compétences collectives : une proposition d'indicateurs. In *La gestion des compétences*. Montréal : Congrès, AGRH.
- Landsheere, V. (de) (1988). Faire réussir, faire échouer ; la compétence minimale et son évaluation. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1999). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Leplat, J. (1997). A propos des compétences incorporées. In J. Leplat. *Regards sur l'activité en situation de travail* (pp. 140-156). Paris : PUF.
- Leplat, J. (2000). Compétences individuelles, compétences collectives. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6(3/4), 47-73.

- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Pistes*, 8(1), 1-25.
- Létor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 53, 4-32.
- Lichtenberger, Y. (1999). La compétence comme prise de responsabilité. In *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (pp. 69-85). Paris : Les cahiers des clubs CRIN.
- Lichtenberger, Y. (2003). Compétence, compétences. In J. Allouche (Ed.), *Encyclopédie des ressources humaines* (pp. 203-215). Paris : Éditions Vuibert.
- Livian, Y.-F. (2002). Petite introduction à une narratologie de certains thèmes de gestion des ressources humaines. *Gérer et comprendre*, 70, 41-47.
- Mayen, P. & Métral, J.F. (2008). Compétences et validation des acquis de l'expérience. *Formation emploi*, 101, 183-197.
- Meunier, O. (2005). *Standards, compétences de base et socle commun*. Dossiers de la veille. Lyon : INRP.
- Meyers, R., & Housseman, C. (2006). Comment évaluer les compétences clés dans le domaine professionnel. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 56, 123-138.
- Michaux, V. (2003). Compétence collective et systèmes d'information. Cinq cas de coordination dans les centres de contacts. Thèse de doctorat en sciences de gestion. Nantes : Université de Nantes.
- Michel, A. (2011). *Le rôle et la place de l'Union européenne dans les domaines de l'éducation et de la formation*. Document étude. Paris : Futuribles international. <http://old.futuribles.com/pdf/PEF/9Europe.pdf>
- Michel, D.-A. (2005). Créateur d'entreprise, un métier à part. *L'expansion Management Review*, 116, 3-3.
- Michel, S. & Ledru, M. (1991). *Capital compétence dans l'entreprise, une approche cognitive*. Paris : ESF.
- Monchatre, S. (2008). L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec. *Net.Doc*, 36, 1-55.
- Montmollin, M. (de) (1984). *L'intelligence de la tâche ; éléments d'ergonomie cognitive*. Berne: Peter Lang.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New-York : Oxford University Press.
- Normand, R. (2005). La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Hors-série*, 1, 67-82.
- Nosulenko, V., & Rabardel, P. (2007). *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- OCDE (2005). *La définition et la sélection des compétences clés : Résumé*. <http://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>
- OCDE (2013). *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012*. Paris : Éditions OCDE.
- Oiry, E. (2005). Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? *Revue Française de Gestion*, 5 (158), 13-34.

- Oiry, E., & Iribarne, A. (2001). La notion de compétence : continuités et changements par rapport à la notion de qualification. *Sociologie du travail*, 43, 49-66.
- Paradeise, C., & Lichtenberger, Y. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du travail*, 43, 33-48.
- Parlier, M. (1994). La compétence au service d'objectifs de gestion. In F. Minet, M. Parlier & S. de Witte (Eds.). *La compétence. Mythe, construction ou réalité ?* (pp. 91-108). Paris : L'Harmattan.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie Française*, 42(1), 89-100.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-125.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Résonances*, 3, 3-7.
- Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner ; invitation au voyage. Paris : ESF.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement. Paris : PUF.
- Pouté, M., & Coulet, J.-C. (2007). Caractérisation de compétences professionnelles selon le niveau d'expérience : les apports d'une modélisation. In C. Chauvigné, J. C. Coulet & P. Gosselin (Eds.), *Compétences, emploi et enseignement supérieur* (pp. 256-266). Rennes : Université de Bretagne, Les Champs Libres.
- Rabardel, P. (1995). Les Hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains. Paris : A. Colin.
- Retour, D. (2006). Les différents niveaux d'analyse de la gestion des compétences. In *Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques*, DGESCO. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Retour, D., & Krohmer, C. (2006). La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences. In C. Defélix, A. Klarsfeld, & E. Oiry (Eds.), *Nouveaux regards sur la gestion des compétences* (pp. 149-183). Paris : Vuibert.
- Roe, R. A. (2002). What makes a competent psychologist ? *European Psychologist*, 7, 192-202.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1995). La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, (4), 731-754.
- Rouby, E., & Thomas, T. (2004). La codification des compétences organisationnelles. *Revue Française de Gestion*, 149, 51-68.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.). *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse: Octarès.
- Sanchez, R. (2004). Understanding competence-based management, identifying and managing five modes of competence. *Journal of Business Research*, 57, 518-532.
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Éducation permanente*, 135, 11-21.

- Tallard, M. (2001). L'introduction de la notion de compétence dans les grilles de classification : genèse et évolution. *Sociétés Contemporaines*, 41-42, 159-187.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*, 10(2/3), 133-170.
- Vergnaud, G. (2002). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. In J. Portugais (Ed.), *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation* (pp. 6-27). Actes de colloque GDM 2001, Montréal.
- Vrignaud, P., & Loarer, E. (2004). Les compétences dans les référentiels d'emplois : apports des modèles de catégorisation. In A. Lancry & C. Lemoine (Eds.), *Compétences, carrières, évolutions au travail* (pp. 99-106). Paris : L'harmattan.
- Vygotski, L. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 39-47). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Wenger, E (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.
- Zarifian, P. (2000). Sur la question de la compétence ; réponse à Jean-Pierre Durand. *Annales des Mines*, 25-28.
- Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*. Rueil Malmaison : Éditions Liaisons.

NOTES

1. L'importance des enjeux sociétaux (cf. notre point 1) plaide plus en faveur d'une recherche de consensus qu'en faveur d'une délimitation précise des frontières.
2. Ce travail a été élaboré à partir d'une étude : « *Compétences clés: définitions, usages et formalisation* », commanditée par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et réalisée en collaboration avec le cabinet Sémaphores.
3. En effet, ces deux termes s'avèrent être considérés, quelquefois comme synonymes ou, au contraire, comme devant être soigneusement distingués.
4. Cf. Gilbert (1994, p. 117).
5. C'est aussi le cas de travaux beaucoup plus récents (cf. Meyers & Housseman, 2006).
6. Au mieux, comme on le fait avec les notes dans le cadre scolaire ou encore en psychométrie, l'évaluation de la performance permet de situer la « distance » du sujet, en deçà ou au-delà de la norme de référence.
7. « En commençant avec Galton (Galton, 1869), la plus grande partie des travaux effectués en psychologie sur l'expertise – un domaine qui regroupe des sujets tels que performances exceptionnelles, talent, génie, créativité, et intuition – a été faite de manière corrélative, c'est-à-dire en étudiant comment ces performances covarient avec d'autres facteurs tels que niveau d'éducation, intelligence, âge, ou avec des caractéristiques parentales telles que niveau socio-économique ou intelligence. Un des objectifs à peine voilés de cette tradition scientifique, qui partage des liens étroits avec la recherche sur le Quotient Intellectuel, est de montrer que les performances exceptionnelles sont dues à un talent inné et sont peu sensibles à l'influence de l'environnement » (Gobet, 2002, p. 168).

8. Voici, par exemple, ce que souligne l'éditorial d'un numéro de « L'expansion Management Review » consacré à la préparation des « entrepreneurs de demain » : « *Comment fabrique-t-on un créateur d'entreprise ? La capacité à fonder sa propre affaire relève-t-elle d'un talent inné, comme les biographes de nombreux capitaines d'industrie veulent nous le faire croire, ou peut-on l'acquérir ?* » (Michel, 2005, p. 3).
9. Bien qu'utilisé ici en référence à la littérature sur la compétence, le terme de « modèles » peut être discutable car il renvoie, dans la plupart des cas, à des définitions plutôt qu'à des modèles au sens fort du terme.
10. Dans la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, la déclinaison est faite en termes de « connaissances, aptitudes et attitudes » (Journal officiel de l'Union européenne du 30 décembre 2006).
11. « Par apprentissage en simple boucle, nous entendons l'apprentissage opérationnel qui modifie les stratégies d'action ou les paradigmes qui sous-tendent les stratégies, mais ne modifie pas les valeurs de la théorie d'action. ». [...] « Par apprentissage en boucle double, nous entendons l'apprentissage qui induit un changement des valeurs de la théorie d'usage, mais aussi des stratégies et de leurs paradigmes. La double boucle fait référence aux deux boucles de rétroaction qui relient les effets observés de l'action aux stratégies et valeurs servies par les stratégies. » (Argyris & Schön, 1996/2002, p. 43 et p. 44).
12. Conseil européen, Lisbonne, mars 2000
13. Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006.
14. Décret du 11 juillet 2006.
15. « À la fin de l'année 1997, l'OCDE a lancé le programme DeSeCo dans le but de créer un cadre conceptuel permettant d'identifier les compétences clés de manière fondée et d'améliorer la qualité des évaluations internationales des compétences des adolescents et des jeunes adultes » (OCDE, 2005, p. 7).
16. Même si ces listes ne l'intègrent pas nécessairement sous cette forme familière, les notions de « literacy » et de « numeracy » ayant entraîné des évolutions sensibles de son utilisation.
17. Décret du 11 juillet 2006.
18. Office d'orientation et de formation professionnelle Unité Evaluations & Développement du canton de Genève, SUISSE
19. Cf. le travail effectué par les « chasseurs de têtes » dont l'objectif est, classiquement, de mettre à disposition de l'organisation des compétences repérées comme rares et donc, présentant une importante valeur ajoutée concurrentielle.
20. La littérature managériale rend bien compte de l'importance donnée par les organisations à la compétence et aux concepts de compétence incorporée (Leplat, 1997), de conceptualisations en-acte (Vergnaud, 1990) de connaissances tacites (Nonaka & Takeuchi, 1995) sont là pour indiquer que la compétence ne se limite pas à ce qui est explicité (par exemple, dans les référentiels de compétences).
21. Au-delà des apports de la psychologie russe (Vygotski, Leontiev, Luria, Rubinstein... dont on trouve, par exemple, des éléments de description dans l'ouvrage de Nosulenko & Rabardel, 2007), nous considérons que les travaux de Piaget et de ses successeurs, notamment Vergnaud, peuvent être lus comme s'inscrivant dans le cadre général des théories de l'activité.
22. Vergnaud précise qu'il s'agit de ce que le sujet tient pour vrai (théorèmes-en-acte) et ce que le sujet tient pour pertinent (concepts-en-acte).
23. Pour Vygotski, « les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles ; ils sont sociaux par nature et non pas organiques ou individuels ; ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature » (Vygotski, 1930/1985, p. 39).

24. Les artefacts peuvent être définis comme des constructions culturelles (matérielles ou symboliques), dont les fonctions sont conçues pour accroître l'efficacité et/ou l'efficience des activités humaines. Ainsi, par exemple, le marteau et le langage constituent, respectivement, un artefact matériel et un artefact symbolique.

25. Ou un collectif, car l'organisation d'une activité collective peut être décrite de la même manière (Coulet, 2013).

26. Cf. Vergnaud (1990).

27. Cf. Coulet, 2010a et Coulet, 2013.

28. Cf. Pouté & Coulet (2007) ; Coulet (2014b).

29. Niveau, devant nécessairement être évalué sur une échelle ordinale (sinon d'intervalles) dans la mesure où le présupposé est qu'il existe un ou plusieurs niveaux inférieurs et un ou plusieurs niveaux supérieurs à celui qu'on vise.

30. Cf. le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture du 8 juin 2014. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Organismes/47/7/CSP_-_Projet_de_socle_commun_de_connaissances,_de_compétences_et_de_culture_334477.pdf

RÉSUMÉS

Au cours des dernières décennies, la notion de compétence s'est imposée comme centrale dans un grand nombre de pratiques sociales, au sein des organisations comme dans le domaine de l'éducation et de la formation. Parallèlement, la notion de compétences clés a émergé à travers la nécessité de fixer des objectifs de formation tout au long de la vie. Pourtant, l'examen de la littérature montre qu'en dépit de l'abondance des références, ces notions restent relativement floues et caractérisées par l'absence de description des processus impliqués dans la mobilisation et la construction de ces compétences. Ceci rend ainsi particulièrement difficiles leurs opérationnalisations, lesquelles se révèlent souvent peu pertinentes au regard des objectifs fixés. Cet article vise à montrer en quoi l'éclairage d'un modèle théorique fondé sur l'analyse de l'activité peut offrir un cadre précis de description des compétences individuelles et collectives et, sur cette base, mettre en évidence un certain nombre de paradoxes attachés à la notion de compétences clés et à leur évaluation.

In recent decades, the concept of competence has become central into many social practices, in the organizations as well as in the field of education and training. At the same time, the concept of core competences emerged through the need to establish training goals throughout life. However, the review of literature shows that despite the abundance of references, these notions remain relatively unclear and characterized by a lack of description of the processes involved in their mobilization and their construction. This makes particularly difficult their operationalizations, which are often few relevant in regard to the pursued objectives. This paper aims to show how the lighting based on a theoretical model of activity analysis can provide a precise framework for describing individual and collective competences and, on this basis, highlight a number of paradoxes attached to the notion of key competencies and their evaluation.

INDEX

Keywords : competence, core competences, analysis of activity, model, referential

Mots-clés : compétence, compétences clés, analyse de l'activité, modèle, référentiel

AUTEUR

JEAN-CLAUDE COULET

Membre associé au CRPCC, Université Rennes 2 – jean-claude.coulet@uhb.fr